

Le rôle de l'enseignant en éducation civique au collège en Chine et en France.

Une approche compréhensive en éducation comparée

Elisabeth Regnault & Qin Jie-ying

Résumé:

L'objectif de cet article est d'éprouver l'approche compréhensive en éducation comparée en présentant une comparaison de l'éducation civique au collège en France et en Chine. Il existe deux approches en éducation comparée: l'approche pragmatique, universaliste qui dégage des similitudes et des différences et qui consiste à faire émerger des bonnes pratiques afin de les transférer dans un autre contexte et l'approche compréhensive culturaliste consistant à décrire également des différences et des similitudes mais en comprenant les phénomènes et les faits éducatifs au lieu de les mesurer et en ne cherchant ni à généraliser, ni à transférer. L'approche compréhensive est plus pertinente car elle ne rend pas compte uniquement de faits éducatifs mais tente de rendre intelligibles des processus qui se déploient dans des communautés humaines qui construisent discursivement du sens et des identités (Malet, 2005). Un exemple d'approche pragmatique sur le transfert de la pédagogie Montessori en Chine permettra de valider les caractéristiques propres de l'approche compréhensive.

Mots-clés:

éducation comparée; approche compréhensive et pragmatique; éducation civique; Chine; France; pédagogie Montessori

The role of the teacher in Civics Education in lower secondary in China and in France. A Comprehensive Approach in Comparative Education

Abstract: The purpose of this paper is to prove the Comprehensive Approach in Comparative Education by presenting a comparison of the Civics Education in the lower secondary school in France and China. Two approaches are available in Comparative Education : the pragmatic one, universalist, which clears similarities and differences and which consists in bringing the best practises to transfer them in another cultural context and the comprehensive one, culturalist, which clears also similarities and differences but by understanding the phenomena and the educational facts instead of measuring them and by not trying either to generalize or to transfer. The Comprehensive Approach is more relevant because it tries to understand processes which spread in human communities who build sense and identity (Malet, 2005). An example of Pragmatic Approach concerning the transfer of Montessori Pedagogy in China will allow us to prove and validate the specificity of the Comprehensive Approach.

Keywords: comparative education; comprehensive and pragmatic approaches; civics education; China and France; Montessori pedagogy.

El papel del profesor en educación cívica en el colegio en China y en Francia. Un aproximación comprensivo en educación comparada

Resumen: El objetivo de este artículo es probar el aproximación comprensivo en educación comparada presentando una comparación de la educación cívica con colegio en Francia y en China. Existen dos aproximaciones en educación comparada: el aproximación pragmático, el universalista, que desempeña similitudes y diferencias y que consiste en hacer emerger de buenas prácticas con el fin de trasladarlas en otro contexto y el aproximación comprensivo, culturalista, consistiendo en desempeñar también diferencias y similitudes pero comprendiendo los fenómenos y los hechos educativos en lugar de medirlas y no procurando generalizar, ni trasladar. El aproximación comprensivo es más pertinente porque únicamente no da cuenta de hechos educativos sino intenta hacer inteligibles procesos que se despliegan en comunidades humanas que construyen discursivamente del sentido e identidades (Malet, 2005). Un ejemplo de aproximación pragmático sobre la transferencia de la pedagogía Montessori en China permitirá validar las características limpias del aproximación comprensivo.

Palabras claves: educación comparada; aproximación comprensivo y pragmático; educación cívica; China; Francia; pedagogía Montessori

O papel do professor em Formação Cívica no ensino básico na China e em França. Uma abordagem compreensiva em educação comparada

Resumo: O objetivo deste artigo é mostrar a abordagem compreensiva em educação comparada apresentando uma comparação da educação cívica no ensino básico (11-15 anos) em França e na China. Há duas abordagens em educação comparada: a abordagem pragmática, universalista, que revela semelhanças e diferenças e que consiste em fazer emergir as boas práticas para as transferir para outro contexto; e a abordagem compreensiva, culturalista, que consiste também em revelar diferenças e semelhanças mas compreendendo os fenómenos e os factos educativos em vez de os medir e não tentando generaliza-los nem transferi-los. A abordagem compreensiva é mais pertinente porque não relata unicamente os fatos educativos mas tenta fazer com que sejam inteligíveis os processos que se desenvolvem nas comunidades humanas que constroem discursivamente sentido e identidades (Malet, 2005). Um exemplo de abordagem compreensiva está na transferência da pedagogia de Montessori para a China o que permitirá validar as características próprias da abordagem compreensiva.

Palavras chaves: educação comparada; abordagem compreensiva e pragmática; educação cívica; China; França; pedagogia de Montessori.

L'éducation comparée

L'éducation comparée a pour but d'apporter sa contribution à une meilleure compréhension internationale. En comparant des faits éducatifs qui appartiennent à des contextes différents, on est amené à étudier d'autres cultures. On parvient également à une meilleure compréhension de sa propre culture et on découvre le relativisme. Selon Groux et Porcher (1997), l'interculturel fonde l'éducation comparée comme exercice pédagogique pratique, comme enseignement ouvert où chaque apprenant, sans renoncer à sa propre culture, d'une part la comprend mieux, parce qu'il la voit aussi désormais par le regard des autres, et d'autre part s'enrichit de celles qui sont présentes dans une classe, conçue comme un lieu de diversité.

Selon ces auteurs, l'éducation comparée constitue une spécialité au sein des Sciences de l'éducation comme la littérature comparée, le droit comparé. Elle est avant tout une démarche car elle permet le rapprochement d'objets qui appartiennent à la réalité éducative à travers la comparaison. Les méthodes d'observation sont celles des Sciences de l'éducation (questionnaires, entretiens, expérimentation, tests, analyse de contenu de textes officiels). La spécificité de ce champ réside dans l'étude de deux ou plusieurs contextes géographiques avec des références d'auteurs issus de ces contextes. La description du système éducatif est également essentielle (Porcher, 2009). Il ne suffit pas de décrire des contextes et des systèmes mais de les comparer en rapprochant les objets et en recherchant des similitudes et des différences.

Quels sont les liens entre approches et méthodes ? Quelle approche, pragmatique qui peut consister à faire émerger des bonnes pratiques afin de les transférer dans un autre contexte, ou compréhensive consistant à comprendre des phénomènes et des faits éducatifs sans chercher à généraliser et à transférer ?

L'approche pragmatique

Elle est quantitative, prédictive et repose sur l'équivalence de la mesure. Le chercheur construit des hypothèses déductives et explicatives.

Les questions d'équivalence de la mesure, selon les caractéristiques des sujets, se sont posées à partir du constat de l'existence de différences entre des groupes identifiés selon leur contexte socio-culturel. Cette question s'est développée, depuis le début du siècle dernier, dans deux domaines de la psychologie : la psychologie métrique et la psychologie interculturelle (Bottani & Vrignaud, 2005). C'est le premier domaine qui fonde l'approche pragmatique.

La psychologie métrique consiste à construire des tests sans biais culturels (Bottani & Vrignaud, 2005). Il existe un biais culturel quand la nature de la variable mesurée est modifiée en fonction des caractéristiques du sujet. L'équivalence annule ce biais. Les conditions de validité des enquêtes sont importantes par l'unidimensionalité qui repose sur un score principal permettant le classement et l'indépendance locale pour assurer les équivalences des mesures dans les différents pays et prouver que les instruments évaluent les mêmes aptitudes. Selon Messick (1994), un test est considéré comme équitable s'il aboutit, pour le psychologue, à prendre des décisions identiques pour des sujets ayant des compétences identiques, quelque que soient, par ailleurs, les caractéristiques de ces sujets. Cela permet de répondre à l'objectif de neutralité de la science et de construire des évaluations standardisées.

Selon Picciano (2004), les différents types de recherche sont des études descriptives, des recherches de corrélation, des recherches causales et des études expérimentales. L'objectif est d'utiliser des données numériques afin de décrire les relations entre des variables et de prédire les conséquences issues de ces relations. Cette approche étant prédictive et visant la généralisation des phénomènes, le transfert de bonnes pratiques est possible mais non systématique. Les conclusions peuvent prendre la forme de recommandations et de questionnements.

Les deux fondateurs de l'éducation comparée, Marc-Antoine Jullien de Paris (1817) et Michael Sadler (1900, réimprimé en 1964) considèrent que le transfert des politiques et des pratiques internationales en éducation est au cœur de la comparaison en éducation avec pour objectif l'amélioration de son propre système éducatif.

Porcher (2002) définit le transfert, en éducation comparée, comme suit:

Un concept seul, parce qu'il est élaboré, construit, validé, donc être intellectuel, peut se transférer c'est-à-dire s'appliquer dans un autre domaine éducatif que celui dans lequel il a été forgé, moyennant, bien entendu (précaution trop rarement prise), qu'on l'adapte pour tenir compte du contexte nouveau dans lequel il est transporté..... Le transfert forme donc une donnée fondamentale de l'éducation comparée dans la mesure où celle-ci met en présence deux systèmes éducatifs différents (Porcher, 2002: 427)

Quand une pédagogie est transférée dans une nouvelle culture, elle remodèle la culture, de même, elle est remodelée par la culture. Quand un concept ou une idée se transforme en contact réciproque avec une autre culture, sa définition d'origine est souvent déplacée.

Selon Phillips et Schweisfurth (2006), il existe trois paliers de transfert:

- identification de bonnes pratiques;
- introduction dans le pays d'accueil;
- assimilation dans le pays d'accueil.

L'approche compréhensive

Cette approche est qualitative, non prédictive et prend en compte les contextes culturels. Le chercheur dégage des hypothèses qui sont induites par les données du terrain.

Les questions d'équivalence de la mesure selon les caractéristiques des sujets se sont posées à partir du constat de l'existence de différences entre des groupes identifiés selon leur contexte socio-culturel. Cette question s'est développée, depuis le début du siècle dernier, de manière complémentaire, dans deux domaines de la psychologie : la psychologie métrique et la psychologie interculturelle (Bottani & Vrignaud, 2005). C'est le second domaine qui fonde l'approche compréhensive.

L'altérité (Cowen, 1996) ainsi que l'appropriation des phénomènes éducatifs par les acteurs eux-mêmes sont centraux. Cette approche s'inscrit dans un tournant critique qui dépasse le champ de l'éducation comparée et touche l'anthropologie et la sociologie. Au cœur de ces approches critiques et au-delà de la stigmatisation idéologique, on trouve la question du traitement de l'Autre et de la culture. D'où la nécessité de faire référence à la psychologie interculturelle dans la comparaison des groupes. Dans cette conception constructiviste de la comparaison en éducation, l'enjeu est moins de rendre compte de faits éducatifs que de rendre historiquement intelligibles des processus qui se déploient dans des communautés humaines qui construisent discursivement du sens et des identités (Malet, 2005).

Selon Picciano (2004), les différents types de recherches compréhensives incluent l'ethnographie, la recherche historique et l'étude de cas. L'objectif est de décrire et d'interpréter les phénomènes observés dans leur contexte.

L'approche compréhensive peut être décrite de cette façon :

La mondialisation culturelle et le rôle croissant des organisations internationales dans l'orientation des politiques éducatives ont donné un nouvel élan à l'éducation comparée, en ajoutant à la comparaison interpays celle des effets de processus et de pressions transnationales sur les contextes nationaux d'éducation. L'éducation comparée éclaire alors les phénomènes de médiation et d'hybridation à l'œuvre dans ces contextes d'éducation, à travers l'analyse des jeux d'acteurs qui introduisent de la diversité, au-delà d'une apparente homogénéisation internationale (Malet, 2011:113)

Première recherche de type compréhensif: l'éducation civique au collège en France et en Chine

L'objectif de cette recherche n'est pas de transférer de bonnes pratiques d'un pays à un l'autre mais de comprendre les facteurs qui permettent ou empêchent l'enseignant de jouer le rôle qui lui est assigné dans les textes officiels. Les hypothèses de recherche ne sont pas prédictives mais inductives.

Revue de la littérature

Aujourd'hui, la formation du citoyen à travers l'enseignement disciplinaire au sein de l'école est devenu un sujet important dans le monde (Wu, 2002 ; Cellier, 2003). La formation du citoyen au collège est mise en valeur par les Ministères de l'Éducation Nationale français et chinois dans le contexte de la globalisation. En France et en Chine, le collège est devenu un lieu où l'élève commence à apprendre systématiquement les droits et les devoirs, la civilité, l'égalité, la loi, la solidarité, la paix, la protection de l'environnement et le sens des responsabilités à travers un enseignement disciplinaire. Cette mission d'enseignement du collège est essentiellement accomplie par le professeur d'éducation idéologique et morale en Chine et par le professeur d'histoire géographie et d'éducation civique en France.

Le rôle de l'enseignant chargé de l'éducation civique au collège dans le contexte des programmes actuels en France et en Chine se modifie. En fait, de nombreuses recherches concernant l'éducation civique et la formation du citoyen sont parues dans les deux pays, certaines s'intéressent à l'état des lieux de l'enseignement de l'éducation civique (Audigier, 2002 ; Wu, 2002), d'autres s'interrogent sur la pratique pédagogique, le modèle d'enseignement (Galichet, 2002 ; Li, 2005), sur les contenus enseignés des manuels scolaires (Tyl, 2001), sur les savoirs et les connaissances acquises par les élèves dans une séquence d'enseignement en éducation, ainsi que sur le changement du rôle de l'enseignant par la mise en place des textes officiels en classe (Pagoni-Andréani, 1999 ; Li, 2005). Ces chercheurs ont attaché une grande importance à la mise en oeuvre de l'éducation civique au sein de l'école surtout dans leur propre pays. Cependant, il n'existe pas de chercheur qui étudie le rôle de l'enseignant d'éducation civique au collège en menant une comparaison entre la Chine, un pays d'Asie qui commence à intégrer des connaissances sur la formation du citoyen dans les programmes nationaux depuis seulement quelques années, et la France, un pays d'Europe dans lequel la démocratie moderne est née depuis la révolution française et qui a une longue histoire de la formation du citoyen au sein de l'école et de la société.

Questionnements

L'interrogation sur le changement de rôle de l'enseignant chargé d'éducation civique au collège dans les deux pays est basée sur une étude comparative des programmes et des documents d'accompagnement de l'éducation civique au collège en France (Ministère de l'Éducation Nationale français, 2002) et des standards des programmes de l'éducation idéologique et morale et ses explicitations au collège en Chine (Ministère de l'Éducation Nationale chinois, 2003). Cette étude comparée sur les similitudes et les différences entre les programmes des deux pays nous permet de constater que la formation d'un citoyen responsable est une des finalités éducatives dans les deux pays. Des valeurs morales universelles sont des sujets importants étudiés dans les programmes chinois et français, bien que la responsabilité de l'enseignement de la discipline, certains contenus enseignés et des finalités éducatives se différencient de l'un à l'autre. A propos des propositions pédagogiques, l'idée commune aux deux programmes est d'appliquer une pédagogie «centrée sur l'apprenant» et de mettre en place un «climat démocratique».

Nous avons tenté de cerner les effets de ces textes officiels sur la pédagogie de l'enseignant en utilisant un modèle d'observation: «L'épisode» (Altet, 1994), modèle qui permet d'observer les interactions entre enseignant et élèves.

Les pédagogies centrées sur l'apprenant et le modèle de «L'épisode»

Par rapport aux pédagogies traditionnelles, les pédagogies centrées sur l'apprenants'appuient sur le constructivisme, le cognitivisme, sur la relation entre apprenant et savoir, sur l'activité de l'apprenant dans sa construction du savoir et sur le rôle de médiation de l'enseignant dans l'apprentissage des élèves. Elles se demandent comment les élèves apprennent et comment développer des moyens d'apprendre à l'aide d'instruments pédagogiques, comment aider l'élève à mettre en place des stratégies cognitives par sa capacité d'apprendre, de réfléchir et d'exercer seul (Altet, 1994). Dans ces pédagogies, l'enseignant passé d'un rôle de transmetteur à celui de médiateur, de l'autorité à la participation des élèves, de dispensateur de savoir à aide, guide, facilitateur.

En fonction des pédagogies proposées dans les textes officiels des deux pays, l'enseignant d'éducation civique au collège ne doit plus être seulement un transmetteur des connaissances, mais l'enseignant veut-t-il ou peut-t-il changer son rôle? Quelles sont ses contraintes?

Le changement social, l'évolution technique (Bao, 1998; Lebrun, 2002), les facteurs cognitifs et culturels (Li, 2005; Fan, 2006), la conception dominante du métier d'enseignant, l'intérêt du chef d'établissement ainsi que l'échange et la collaboration entre enseignants sont des facteurs importants qui permettent ou empêchent

l'enseignant de jouer son nouveau rôle et de mettre en oeuvre les pédagogies centrées sur l'apprenant dans le cadre de l'éducation civique en Chine et en France.

L'échantillon et les instruments

La recherche a été effectuée dans des classes de collège. Nous avons retenu un échantillon de 7 enseignants entre 24 et 59 ans, 1 homme et 6 femmes dans les 7 collèges publics en Chine, et 7 enseignants entre 32 et 59 ans, 1 homme et 6 femmes dans les 7 collèges publics en France.

Tableau 1: échantillon de recherche

	Chine	France
Statut	7 enseignants	7 enseignants
Age	24-59 ans	32-59 ans
Sexe	1 homme, 6 femmes	1 homme, 6 femmes
Type d'établissement	7 collèges publics	7 collèges publics

Les instruments de recherche consistent en 14 observations de classe et 14 entretiens en France et en Chine. Afin de comprendre le rôle de l'enseignant, nous avons observé les interactions verbales entre l'enseignant et l'élève en classe à travers 7 séances de cours par pays. Pour étudier les facteurs influençant le rôle de l'enseignant, nous avons mené des entretiens semi-directifs auprès de 7 enseignants par pays.

Tableau 2: instruments de recherche

Objets de recherche	Instruments	France	Chine
Rôle de l'enseignant	Observation	7 cours d'éducation civique	7 cours d'idéologie morale et politique
Facteurs	Entretien	7 entretiens auprès des enseignants	7 entretiens auprès des enseignants

Les méthodes d'analyse

Le modèle d'analyse « L'épisode » - analyse séquentielle (Altet, 1994)

Cette grille d'observation est basée sur les retranscriptions écrites des épisodes de trois types: l'épisode inducteur correspondant au rôle magistral et interrogatif; l'épisode médiateur correspondant au rôle participatif et

exploratoire; l'épisode adaptateur correspondant au rôle de guide, de médiateur et de personne-ressource¹.

Tableau 3: Grille d'analyse

Type d'épisode	Forme d'interaction	Echange dominant	Forme de question	Système d'apprentissage	Opération cognitive des élèves	Rôle de l'enseignant
Inducteur	répétitive	Moins de 3 échanges; venant de l'enseignant	fermée	Réception-Consomption	Volet informatif Opération 1, 2, 3.	Magistral, interrogatif
Médiateur	plus variée	Plusieurs échanges venant d'élèves	fermée ouverte guide	Expression-production	Volet informatif formatif-productif Opération 1, 2, 3, 4, 5, 6.	Participatif explorant
Adaptateur	variée	Réciprocité entre enseignant élève	ouverte-guide	Expression-production	Volet formatif-productif Opération 4, 5, 6.	Médiateur, Guide, Personne-ressource

L'analyse de contenu catégorielle (Bardin, 1977)

Pour étudier le deuxième objectif, nous avons mené 14 entretiens semi-directifs auprès des 14 enseignants, peu de temps après l'observation des cours. La grille de question utilise les thèmes suivants:

1. guide pour la préparation d'un cours
2. échange avec des collègues
3. préoccupation du chef d'établissement vis-à-vis de la discipline
4. formation suivie par enseignant
5. utilisation des outils pédagogiques modernes
6. représentation de l'enseignant vis-à-vis de l'enseignement de la discipline
7. mise en œuvre d'un climat démocratique
8. influence de la culture sur la pratique

L'analyse de contenu catégorielle (Bardin, 1977) a repris les thématiques précédentes pour construire des catégories identiques par pays. Cette analyse catégorielle nous permet de repérer les facteurs qui permettent ou empêchent la mise en pratique en classe des propositions pédagogiques issues des textes officiels et le nouveau rôle joué par l'enseignant.

Les résultats

L'analyse séquentielle

- Pour les 7 séances analysées en Chine, il y a au total 359 échanges qui sont initiés par l'enseignant, 9 échanges initiés par l'élève. Les échanges à l'initiative de l'élève sont beaucoup moins nombreux que les échanges qui sont initiés par l'enseignant.
- Pour les 7 séances en France, il y a au total 294 échanges qui sont initiés par l'enseignant, 78 échanges initiés par l'élève. Les échanges à l'initiative de l'élève sont moins nombreux que les échanges initiés par l'enseignant.

Tableau 4: nombre d'échanges initiés par l'enseignant et par l'élève

Nombre d'échanges initiés	Chine	France
Enseignant	359	294
Élève	9	78
Total	368	372

A travers le tableau 4, nous pouvons constater que:

- le nombre d'échanges durant les séances françaises est un peu plus élevé que durant les séances chinoises ;
- le nombre d'échanges initiés par l'enseignant chinois est plus important que ceux initiés par l'enseignant français ;
- par contre, le nombre d'échanges initiés par les élèves chinois est beaucoup plus faible que ceux initiés par les élèves français.

Parmi les 7 séances analysées en Chine, les élèves posent rarement des questions spontanément. Or les élèves français posent beaucoup plus de questions. Des hypothèses peuvent être avancées :

- les élèves chinois n'ont pas l'habitude de prendre spontanément la parole dans la famille et en société, ils ont l'habitude d'attendre que les parents ou des adultes distribuent la parole; les élèves français ont l'habitude de prendre la parole dans la famille et en société devant des adultes;
- par contre, les élèves chinois n'hésitent pas à apporter des idées personnelles. De plus, au niveau de la longueur des réponses, les élèves chinois donnent souvent une, deux phrases complètes, même un paragraphe; les élèves français donnent plus souvent quelques mots ou une seule phrase comme réponse.

Parmi les 7 séances chinoises analysées, il y a 57.4% d'épisodes inducteurs, 17.0% d'épisodes médiateurs et 25.6% d'épisodes adaptateurs; le nombre des épisodes inducteurs est plus élevé que celui des deux derniers types d'épisodes;

dans les 7 séances françaises analysées, il y a 69.4% d'épisodes inducteurs, 9.4% d'épisodes médiateurs et 21.2% d'épisodes adaptateurs; le nombre des épisodes inducteurs est prédominant.

Tableau 5: pourcentage des 3 types d'épisodes parmi les 14 séances analysées en Chine et en France

Type d'épisodes	Rôle de l'enseignant	Chine	France
Inducteurs	Magistral/ interrogatif	57.4%	69.4%
Médiateurs	Participatif/ exploratoire	17.0%	9.4%
Adaptateurs	Guide/médiateur	25.6%	21.2%
Total		100.%	100%

A travers le tableau 5, nous pouvons constater que:

- il y a moins d'épisodes inducteurs parmi les 7 séances analysées en Chine par rapport en France ;
- il y a 2 fois plus d'épisodes médiateurs parmi les 7 séances analysées en Chine par rapport en France;
- quant aux épisodes adaptateurs, il y a un peu plus d'épisodes adaptateurs parmi les 7 séances analysées en Chine par rapport à la France.

L'analyse catégorielle

Qu'est-ce qui favorise ou empêche l'application des propositions pédagogiques en classe ? Existe-t-il des facteurs similaires ou différents permettant ou empêchant l'enseignant chinois et français de jouer son nouveau rôle?

Six similitudes émergent:

1. / Difficultés de la mise en pratique des débats et des discussions

Les enseignants utilisent les programmes soit comme base de travail soit comme référence. Ils dispensent leurs cours en les reliant à l'actualité, en prenant en compte l'intérêt et le vécu des élèves. Les enseignants des deux pays pensent qu'ils mettent en pratique les propositions pédagogiques des textes officiels mais ils éprouvent des difficultés à faire travailler les élèves à l'oral, lors de débats, en raison du manque du temps, et parce que, d'une part, la préparation du concours d'entrée au lycée en Chine et la préparation du brevet en France prend beaucoup du temps sur les échanges possibles. Les enseignants invoquent également le manque de compétences et de connaissances des élèves.

2. / Difficulté d'enseigner en collège de banlieue en Chine et en collège ZEP en France

L'application d'une pédagogie active est perçue comme difficile parce que beaucoup d'élèves sont issus de familles défavorisées, de familles immigrées en France ou de familles de minorités nationales en Chine et que, dans ces familles, l'actualité n'est pas très suivie.

3. / Effet des outils pédagogiques modernes sur la pratique

Les 14 collèges chinois et français sont équipés d'outils multimédia que les enseignants utilisent (images, vidéos, site web). Des effets positifs sur l'enseignement et l'apprentissage sont perçus par les enseignants:

- les outils multimédia offrent des informations visibles et directes aux élèves qui leur permettent de se concentrer assez facilement pendant le cours;
- il existe davantage d'interactions entre les enseignants et les élèves ;
- certains enseignants font des cours d'éducation civique en salle informatique où les élèves cherchent et explorent eux-mêmes des informations sur des sites Internet.

4. / Démarches d'enseignement les plus fréquemment utilisées

Les démarches d'enseignement utilisées le plus fréquemment par les enseignants sont l'analyse de documents et les études de cas. Ils considèrent que l'enseignement de cette discipline et la formation du citoyen doivent être reliés à la vie actuelle et réelle à travers des études de cas. Selon eux, l'éducation idéologique et morale et l'éducation civique sont des moments où les élèves peuvent discuter, échanger des idées sur ce qu'ils savent et sur ce qu'ils pensent à partir de leurs histoires, de leurs expériences personnelles et de leurs sentiments. En cours, ils favorisent des discussions à partir du vécu des élèves, à partir des cas particuliers, afin de les ouvrir sur leur société et sur le monde.

5. / Relation entre l'enseignant et l'élève et reconnaissance du rôle de l'enseignant

Les enseignants considèrent que la relation entre enseignant et élève doit changer. Le professeur ne devrait plus représenter l'autorité mais avoir un rôle de guide, d'accompagnateur et de régulateur.

6. / Initiation à la démocratie

La mise en oeuvre de la démocratie en classe est nécessaire, voire indispensable, selon les enseignants. Elle permet aux élèves d'exprimer librement leurs points de vue individuels à travers l'organisation de discussions, de débats. Cependant, ils considèrent que l'enseignant ne peut se permettre de laisser libre court à toute conversation et que le cadre est donné par l'enseignant.

Quatre différences se dégagent

1. / Effet des échanges avec des collègues dans les espaces institutionnels

Les enseignants chinois échangent officiellement le mercredi matin avec leurs collègues de la discipline au sein de l'établissement. Ces échanges officiels sont fixés et organisés par l'équipe pédagogique de la discipline en fonction de la demande du bureau régional d'éducation. La plupart des échanges ont pour objectif de résoudre des problèmes rencontrés en classe et d'améliorer les pratiques pédagogiques. En France, il n'y a pas d'échange obligatoire et officiel organisé pour les enseignants d'éducation civique. Ils échangent avec d'autres collègues soit à la récréation, à la pause de midi dans la salle des professeurs, soit par le biais d'internet.

Dans la plupart des écoles secondaires chinoises, les enseignants de la même discipline travaillent généralement dans le même bureau. Les enseignants sont regroupés par équipe pédagogique de la discipline. Des bureaux de travail, des chaises, une bibliothèque, même un ordinateur sont installés dans le bureau de l'équipe pédagogique où chaque enseignant a son propre bureau de travail sur lequel il peut déposer des manuels, des documents et des affaires personnelles. Le bureau est un endroit de travail qui permet aux enseignants de travailler individuellement, et aussi de travailler ensemble surtout avec des collègues de la discipline de l'établissement. En France, il n'y a qu'une salle des professeurs au sein de l'école dans laquelle se trouvent des chaises, des fauteuils, une ou quelques petites tables, un micro-onde et des verres; les professeurs peuvent s'y reposer, manger, se désaltérer à la récréation, à la pause de midi. Mais cette salle n'est pas un bureau où ils peuvent effectuer des travaux.

2. / Effet de l'intervention du chef d'établissement sur la pédagogie

Le chef d'établissement au collège en Chine attache de l'importance à l'enseignement de l'éducation idéologique et morale parce qu'elle doit être évaluée au concours d'entrée au lycée général. Le chef d'établissement accompagne sur le plan pédagogique les enseignants. En France, le chef d'établissement n'a aucun regard pédagogique, son rôle est de rendre le collège dynamique et de s'occuper des affaires administratives.

3. / Formation suivie par enseignant

Tous les enseignants chinois rencontrés ont suivi des études en éducation idéologique et politique à l'université normale, l'objectif de cette formation universitaire étant de former les enseignants d'éducation idéologique et morale au collège et d'éducation idéologique et politique au lycée. A l'université normale, ils ont suivi à la fois les études d'une filière spécialisée (les sciences politiques,

les relations internationales et la politique mondiale, l'économie, l'histoire de la Chine, l'histoire du monde, l'éthique, le code civil, le code pénal, etc) et les sciences de l'éducation (la didactique, la psychologie, les sciences de l'éducation, etc). Après avoir été diplômés à l'université, ils n'enseignent que l'éducation idéologique et morale au collège et ils ont la responsabilité de cette discipline.

En France, la plupart des enseignants interviewés ont fait leurs études à la Faculté d'histoire et passé ensuite le Capes (Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire) d'histoire géographie afin d'enseigner au collège. A ces connaissances, s'ajoute l'éducation civique. Les enseignants précisent qu'il existe peu de formation concernant l'éducation civique et dans les stages proposés.

4. / Influence de la culture sur la pratique

Selon les enseignants français, la culture de la société influence leur manière d'enseigner et leurs pratiques, la culture vue au sens anthropologique, c'est à dire les normes et les valeurs qui caractérisent une société et la différencient des autres. En France, l'égalité, la liberté et la fraternité sont des valeurs transmises en société, les enseignants pensent qu'ils ne doivent pas faire de différence entre leurs élèves au sein de l'école et ils essaient de transmettre ces valeurs en éducation civique. Selon l'esprit traditionnel occidental, l'individualisme et l'humanisme constituent deux principes fondamentaux qui mènent l'individu vers l'autonomie. De même, la liberté d'expression est importante.

La pratique pédagogique de l'éducation civique est influencée par la culture traditionnelle de la Chine. Le modèle de la pédagogie antique a été construit dans la dynastie des Han et la dynastie des Tang. C'est l'empereur des Han qui impose le culte de Confucius et qui interdit les autres courants de pensées. Les pensées pédagogiques confucéennes deviennent plus tard les pensées dominantes et le courant principal de la pédagogie en Chine. Dans la pensée éducative confucéenne, l'éducation éthique et morale est un noyau de l'éducation. "Moraliser", "Mémoriser", "Inculquer aux élèves des connaissances" sont les méthodes dominantes pour la mise en oeuvre de l'éducation éthique et morale ou de l'éducation politique (Fan, 2006). Parmi les enseignants chinois rencontrés, il y a deux types d'attitudes: 2 enseignantes sur 7 montrent une hésitation vis-à-vis des pédagogies centrées sur l'apprenant et considèrent que l'éthique et la morale traditionnelles chinoises, autour du respect de l'enseignant, sont bien plus riches dans le domaine de l'enseignement et que l'apprentissage par la mémorisation doit être conservé. Ils s'interrogent sur la nécessité d'adopter les nouvelles théories pédagogiques qui viennent des pays étrangers. Cependant, la plupart des enseignantes interviewées considèrent que les élèves actuels et leurs pratiques pédagogiques sont influencées davantage par la culture économique et informatique mondiale. La mise en pratique des méthodes pédagogiques modernes leur pose peu de problèmes.

Croisement des résultats de l'analyse séquentielle et catégorielle

La comparaison des résultats des cours observés montre qu'il y a moins d'épisodes inducteurs et plus d'épisodes médiateurs et adaptateurs en Chine qu'en France. Autrement dit, les enseignants chinois d'éducation idéologique et morale rencontrés jouent plus le rôle participatif, exploratoire, de guide et de médiateur en classe que les enseignants français, que les enseignants chinois suivent davantage les propositions des programmes nationaux et essaient de les mettre en pratique en classe. Les enseignants français défendent leur liberté pédagogique et suivent moins les textes officiels.

Les élèves chinois ont l'habitude d'attendre que l'enseignant leur donne la parole, les élèves français s'expriment plus librement que les élèves chinois, posent davantage de questions spontanées. Mais une fois que les élèves chinois prennent la parole, leurs réponses sont plus structurées, plus longues, plus complexes par rapport aux réponses des élèves français qui n'ont pas forcément de lien direct avec le sujet abordé. Comment expliquer cette situation ? En établissant un lien avec les résultats de l'analyse catégorielle, nous pouvons émettre quelques hypothèses :

- l'aménagement de l'espace institutionnel en Chine est organisé pour faciliter les échanges entre enseignants. Plus ils échangent avec leurs collègues, plus grands sont les effets de ces échanges sur leurs pratiques pédagogiques et plus grande sera la possibilité d'application des textes officiels en terme de climat démocratique à mettre en place;
- le fait d'être un enseignant uniquement de cette discipline est également un facteur favorable à l'application des textes officiels. En France, se sont les enseignants d'histoire géographie qui enseignent l'éducation civique, parfois quand ils prennent le temps de le faire et certains refusent même de l'enseigner.
- En Chine, les chefs d'établissement accordent plus d'intérêt à cette discipline en donnant des conseils aux enseignants.

Tableau 6: facteurs favorables et défavorables²

Facteurs favorables	Facteurs défavorables
L'organisation de l'espace institutionnel permet l'échange et le travail collectif entre les enseignants (Chine).	Il n'y a pas d'espace spécifique pour le travail collectif entre les enseignants (France).
L'enseignant est le seul responsable de l'EIM et n'enseigne que cette discipline (Chine)	L'enseignant d'HGEC, certains enseignants refusent de le faire ou consacrent plus de temps pour HG (France).
Le chef d'établissement peut intervenir sur la pédagogie de l'enseignant et s'intéresse à l'enseignement de la discipline (Chine)	Le chef d'établissement ne joue qu'un rôle administratif, n'intervient pas sur la pédagogie (France).

Seconde recherche de type pragmatique: la pédagogie Montessori en Chine³

Yanan Yin se demande si la pédagogie Montessori peut s'appliquer en Chine. Elle a repéré les pays où elle est intégrée dans les écoles publiques et ceux où elle a pris place dans les écoles privées. Son approche est pragmatique car elle considère que cette pédagogie est une bonne pratique applicable en Chine dans les écoles maternelles publiques.

Les principes pédagogiques de cette pédagogie sont les suivants (Sizaire, 1994):

- une pédagogie centrée sur l'enfant et s'adaptant à son rythme ;
- une pédagogie scientifique centrée sur la découverte par l'enfant ;
- liberté et autodiscipline de l'enfant ;
- coopération entre enfants et sens social ;
- un environnement adapté aux besoins de la croissance intellectuelle et physique de l'enfant.

Elle utilise le modèle du transfert de Phillips et Schweisfurth (2006) :

- identification de bonnes pratiques,
- introduction dans le pays d'accueil,
- assimilation dans le pays d'accueil.
- Identification d'une bonne pratique

Elle a d'abord identifié la pédagogie Montessori comme une bonne pratique qui commence à s'introduire en Chine et qui a pris place dans des pays autres que l'Italie et l'Europe, tels que le Canada, les USA et l'Inde.

Introduction en Chine

Elle formule deux hypothèses déductives et explicatives: la pédagogie Montessori peut être transférée dans l'école maternelle publique en Chine car ses concepts sont acceptés et officialisés par le gouvernement. La pédagogie Montessori est applicable en Chine à condition qu'un changement de posture soit possible de la part des enseignants, c'est à dire, une pédagogie centrée plutôt sur l'enfant et non sur l'enseignant.

Méthodologie

Une analyse de contenu de trois textes officiels chinois a été réalisée et des entretiens semi-directifs de recherche ont été menés auprès de 8 enseignantes chinoises expérimentant Montessori dans une école maternelle publique dans la banlieue de Pékin, école qui pratique cette pédagogie depuis 2005.

Les textes officiels

Voilà la liste des trois documents officiels :

- le programme de la réforme et du développement de l'éducation (2010-2020)
- la déclaration du département d'état sur l'éducation préscolaire (21 novembre 2010)
- le discours d'un des membres la commission sur l'éducation préscolaire (1^{er} décembre 2010).
- le programme de la réforme et du développement de l'éducation (2010-2020): *Vulgariser l'éducation préscolaire. L'école maternelle joue un rôle très important dans le développement physique et psychologique de l'enfant. Il faut respecter le rythme du développement et utiliser la méthode scientifique* http://www.gov.cn/jrzq/2010-07/29/content_1667143.htm.
- la déclaration du département d'état sur l'éducation préscolaire (21 novembre 2010):

Adopter la pédagogie scientifique qui est centrée sur l'enfant ; respecter la démarche naturelle de la psychologie de l'enfant ; protéger les intérêts individuels ; choisir les jeux comme les activités principales ; préparer un environnement riche de l'enseignement ; favoriser la créativité des enfants par des matériels et des livres divers ; interdire les cours préparatoires pour l'école primaire ; renforcer les liens entre la famille et l'école (http://www.gov.cn/jrzq/2010-07/29/content_1667143.htm)

- le discours d'un des membres la commission sur l'éducation préscolaire (1^{er} décembre 2010):

La pédagogie scientifique et la qualité élevée, ce sont les garanties fondamentales de l'égalité de l'éducation préscolaire et du développement harmonieux de l'enfant. Premièrement, il faut respecter le rythme du développement de l'enfant et interdire l'enseignement pré-primaire et centré sur l'adulte. L'éducation maternelle doit mettre l'accent sur le jeu plutôt que l'accumulation des savoirs. Il est important d'offrir un environnement riche qui permet aux enfants d'observer et d'explorer pour obtenir des expériences sensorielles et jouir d'une enfance heureuse. Deuxièmement, le gouvernement doit surveiller l'éducation préscolaire et améliorer le système de l'évaluation de la qualité de l'enseignement de l'école maternelle. En plus, pour bien s'orienter dans la nouvelle éducation maternelle en Chine, l'éducation nationale doit chercher des pédagogies adaptées à divers environnements. Troisièmement, les enseignants et les parents doivent changer le regard de l'enfant et abandonner la méthode qui s'oppose au développement physique et psychologique de l'enfant» (http://news.xinhuanet.com/edu/2010-12/01/c_12836052.htm (consulté le 7 janvier, 2013).

Ces textes valident l'hypothèse de l'ouverture du gouvernement chinois à d'autres pédagogies. C'est la pédagogie scientifique dont il est question ici,

c'est à dire permettre aux enfants d'observer et d'explorer. La pédagogie Montessori n'est cependant pas mentionnée dans les textes officiels.

Les entretiens

La pédagogie Montessori est applicable en Chine à condition qu'un changement de posture soit possible de la part des enseignants, c'est à dire, une pédagogie centrée plutôt sur l'enfant. Cette hypothèse n'est validée que partiellement. Les enseignantes disent utiliser la pédagogie Montessori au quotidien mais, parmi les 8, il n'y en a que 2 qui adopte une posture centrée sur l'enfant. Selon elles, l'autodiscipline s'avère plus efficace que d'autres pour permettre aux enfants de s'engager dans la classe Montessori. Pour l'apprentissage du sens social et la préparation de l'environnement pour les enfants, c'est elles qui préparent concrètement l'espace. L'expérience d'enseignement est importante car les enseignantes disent qu'il faut du temps pour changer de posture. Elles rencontrent également des problèmes face aux parents qui ne parviennent pas à comprendre ce nouveau modèle.

Conclusion: validité de l'approche compréhensive

L'objectif de la recherche sur l'éducation civique en Chine et en France est de faire émerger des similitudes et des différences et de les expliquer sur le plan culturel sans se donner comme objectif de dégager des bonnes pratiques et de les transférer d'un pays à l'autre comme c'est le cas dans le cadre de la pédagogie Montessori. Cette approche est qualitative, non prédictive et prend en compte les contextes culturels. Les hypothèses sont induites par les données du terrain. L'objectif est de décrire et d'interpréter les phénomènes observés dans leur contexte (Picciano, 2004). Certes les enseignants chinois appliquent plus facilement les textes officiels mais les élèves chinois sont moins libres de s'exprimer hors des attentes de l'enseignant et de la société.

L'éducation comparée éclaire ici les phénomènes de médiation et d'hybridation à l'œuvre dans ces contextes d'éducation, à travers l'analyse des jeux d'acteurs qui introduisent de la diversité, au-delà d'une apparente homogénéisation internationale (Malet, 2011).

Notas

- 1 Six opérations cognitives des élèves dans le processus de traitement de l'information sont dégagées par Altet :
 - niveau1 -opérations de saisie, d'encodage, d'enregistrement et de reconnaissance ;
 - niveau2 -opérations de transformation et de compréhension ;
 - niveau3 -opérations de mémorisation, de restitution et d'application ;
 - niveau 4 -opérations d'inférence et de raisonnement ;

- niveau5 -opérations de production, de résolution et de jugement ;
- niveau6 -opérations de métacognition.

Les opérations cognitives 1, 2, 3 d'encodage, de transformation et de mémorisation constituent le volet informatif ; les opérations 4, 5, 6 d'inférences, de production et de métacognition forment le volet formatif-productif.

- ² L'EIM: l'éducation idéologique et morale; HGEC: l'histoire, géographie et éducation civique; HG: histoire et géographie.
- ³ Yin, Y. (2013) *La pédagogie Montessori en Chine*. Mémoire de Master 2 Apprentissages et Médiations, soutenu le 14 février 2013 à l'Université de Strasbourg en Sciences de l'éducation sous la direction d'Elisabeth Regnault.

Références

- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*, Paris: PUF.
- Audigier, F. (2002). L'éducation à la citoyenneté à la recherche de présences effectives. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 24, (III), 451-466.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris: PUF.
- Bao Qiu (1998). *La tendance du développement du monde et la réforme éducative chinoise*, Beijing: Editions Education du peuple.
- Bottani, N. & Vrignaud, P. (2005). *La France et les évaluations internationales*, Rapport du Haut Conseil d'Evaluation de l'Ecole, 16.
- Cellier, H. (2003). *Une éducation civique à la démocratie*. Paris: PUF.
- Cowen, R. (1996). Comparative Education, Modernity and Perhaps Post-Modernity. *Comparative Education*, 32, (II), 151-170.
- Fan Ru-fen. (2006). Réflexion sur l'influence de la pensée traditionnelle d'enseignement sur l'éducation civique chinoise actuelle, *Revue QianYan*, 5, 65-68.
- Galichet, F. (2002). La citoyenneté comme pédagogie : réflexions sur l'éducation à la citoyenneté, *Revue des sciences de l'éducation*, 1, (XXVIII), 105-124.
- Groux D. & Porcher L. (1997). *L'éducation comparée*. Paris: Nathan, coll. Les repères pédagogiques.
- Jullien de Paris, M.A. (1817). Esquisses et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle* (1995) Education comparée. Caen: CERSE, 2-3, 183-236.
- Lebrun, M. (2002). *Des technologies pour enseigner et apprendre*. Paris: De Boeck, 2e édition.
- Li Shu-quan. (2005). La comparaison internationale de l'éducation civique, *Journal de l'Université Jinan*, 2, (XV), 70-75.
- Malet, R. (2005). De l'État-nation à l'espace-monde. Les conditions historiques du renouveau de l'éducation comparée. *Carrefours de l'éducation*, 19, (I), 165-188.
- Malet, R. (2011) Education comparée. P. Rayou & A. van Zanten (Org.) *Les 100 mots pour l'éducation*. (p.100). Paris: PUF.
- Messick, S. (1994). Foundations of validity : Meaning and consequences in psychological assessment. *European Journal of psychological assessment*, 10, 1-9. In N. Bottani & P. Vrignaud (2005). *La France et les évaluations internationales*, Rapport du Haut Conseil d'Evaluation de l'Ecole, 16.
- Paoni-Andréani M. (1999). *Le développement socio-moral; des théories de l'éducation civique*. Lille: Presses Universitaires de Septentrion.

- Phillips, D. et Schweisfurth, M. (2006). *Comparative and International Education: An Introduction to Theory, Method and Practise*. Trowbridge, Wiltshire : the Cromwell Press. In Chung, J. (2010) PISA, Finland, and the Implications of Policy Borrowing and Uncritical Transfer. In *CESE 2010 Congress*, Uppsala, Sweden.
- Picciano, A. (2004). *Educational Research Primer*. London : Continuum. In Bray, M., Adamson, B., Mason, M. (Org.) (2007). *Comparative Education Research. Approaches and Methods*, 19, 39-62.
- Porcher, L. (2002). Transfert. In D. Goroux, S. Perez, L. Porcher, V. D. Rust & N. Tasali (Org.) *Dictionnaire d'éducation comparée* (pp. 427-228). Paris: L'Harmattan.
- Porcher, L. (2009). *L'éducation comparée: pour aujourd'hui et pour demain*. Paris: L'Harmattan.
- Sadler, M. (1900, réimprimé en 1964) How Far Can We Learn Anything of Practical Value from the Study of Foreign Systems of Education ? *Comparative Education Review*, 7, vol.3, 307-314 in Bray, M., Adamson, B., Mason, M. (Org.) (2010) *Recherche comparative en éducation. Approches et méthodes*. Bruxelles: De Boeck.
- Sizaire, A. (1994). *Maria Montessori : l'éducation libératrice*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Tyl, D. (2001). La formation de nouveaux citoyens dans les collèges en Chine, *Perspectives chinoises*, 68, 4.
- Wu, W. (2002) *Education comparative internationale de la qualité du citoyen à l'école élémentaire et l'école secondaire*. Beijing: Editions Education du peuple

Elisabeth Regnault

Maître de Conférences en Education comparée au sein de la Faculté de Sciences de l'éducation de l'Université de Strasbourg en France et membre du LISEC (Laboratoire Interdisciplinaire de Sciences de l'Education et de la Communication). regnault@unistra.fr

Jie-ying Qin

Maître de conférences en Education comparée au sein de la Faculté de Sciences de l'éducation de l'Université normale à Nanning en Chine.
Qin Jie-ying, Université normale du Guangxi, Nanning, Chine
qinjieyingfr@126.com

Correspondance:

Elisabeth Regnault
Faculté de Sciences de l'éducation, Université de Strasbourg, 7 rue de l'université, 67000 Strasbourg, France

QIN Jie-ying
4 road Yanziling
School of Education, Guangxi Teachers Education University,
Nanning, Guangxi, 530023
China

Data de Submissão: Outubro de 2013

Data de Avaliação: Dezembro 2013

Data de Publicação: Abril 2014